

APROXIMACIÓN TEÓRICA AL MODELO DIDÁCTICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Ribot de F., Silvia ^(P) (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela,
silviaribo@gmail.com)

Resumen

Desde hace varias décadas, en diversos escenarios, el tema de la docencia es fuente de inagotables discusiones, las cuales convergen en el problema de la formación del docente. Es por ello que el presente trabajo de investigación, en su última fase, se planteó como propósito la construcción de una aproximación teórica al modelo didáctico del profesor universitario de la UPEL, en la especialidad de educación especial. Su fundamento teórico responde al modelo didáctico, a las programaciones didácticas, a las competencias pedagógicas y a las diversas teorías del aprendizaje desarrolladas en el contexto educativo. El estudio propuesto se enmarca dentro de las ciencias sociales, ubicado en el paradigma cualitativo, sustentado en el humanismo y la holística, utilizando la etnografía como método de investigación. Los informantes son miembros del personal académico, escogidos en función de los atributos determinados por el investigador. Las técnicas de recolección son la observación no participante y la entrevista y, como medio, las notas de campo. El análisis se apoya en la triangulación y los principales hallazgos se están sistematizando a través de una estructura organizativa interpretativa elaborada por la autora, la cual facilita la agrupación de la información según unas categorías específicas. Finalmente se presentarán un cuerpo de las primeras conclusiones y recomendaciones que se vienen sistematizando en función de los hallazgos más relevantes que se han analizado en el estudio.

Palabras Claves: Modelo didáctico, educación especial, etnografía.

Abstract.

Several For decades, in diver scenes, the subject of teaching you have been source of unexhaustedible discussions, which converges in the problem of the formation of the educational one. For It is that reason that the present work of investigation, in its last phase, considered like intention the construction of to professor theoretical approach to the didactic model of the university of the UPEL, in the specialty of special education. Theoretical its foundation responds to the didactic model, to the didactic programming, the pedagogical competitions and the to diver developed theories of the learning in the educative context. Social the proposed study is framed within sciences, located in the qualitative paradigm, sustained in the holistic humanisms and the, using the ethnography like investigation method. The informant's plows members of the academic personnel, chosen based on the attributes determined by the investigator. The harvesting techniques plow the no participant observation and the interview and, like means, the you notice of field. The analysis leans in the triangulation and the main findings plows being systematized through to author organizational interpretative structure elaborated by the, who facilitates the grouping of the information according to specific categories. Finally they will to appear to body of the first conclusions and recommendations that eats systematizing based on the findings dwells excellent than have analyzed in the study.

Key words: Didactic model, special education, ethnography.

EN CUANTO AL PROBLEMA

La difícil situación educativa del país ha sido motivo de discusión en diversos ámbitos internacionales, nacionales y regionales. Asambleas, congresos, jornadas, seminarios se han convertido en escenarios de análisis sobre el tema, así como diferentes medios de comunicación.

Es evidente que esta realidad aun no ha variado, pues esta situación educativa también continua siendo tema inagotable tanto para investigaciones como para trabajos de grado, en los ámbitos de pre y postgrado. En la mayoría de tales espacios, uno de los planteamientos que cobra mayor fuerza para la existencia de dicha crisis es la actuación del docente enfocada como una de sus causas. Tedesco (1998), la define como “la pérdida de prestigio” y Hurtado, entrevistado por Nube (2000), como “la descalificación del maestro”.

Esta actuación se caracteriza, tal como lo expresa Tovar (2000), por una marcada desmotivación laboral, desinterés por actualizarse, dependencia hacia las autoridades para procurarse bienestar en el trabajo, rechazo a la permanencia de los padres en el espacio escolar, limitada creatividad en su rol como docente y, por ende, repetición de modelos convencionales en las prácticas de enseñanza.

Estas manifestaciones pudieran evidenciarse en el lugar pedagógico por excelencia -la escuela- y, en consecuencia, tener cierto impacto en el estudiante, constituyéndose en una de las posibles causas del bajo rendimiento estudiantil, la repitencia y la deserción que se refleja en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002), en la cual se señala que estos estudiantes se aproximan a un 35 %, cifra que no está muy alejada de lo reportado en la del año 1997.

Por otra parte, el organismo empleador por excelencia del magisterio venezolano, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), responsabiliza a las universidades de no estar formando el recurso humano que requiere el país, según lo afirman Lanz y Hanson (2001), opinión que confirma también González (2000) desde la propia universidad, cuando expresa que “los programas de formación de docentes de matemática son inadecuados” (*El Siglo*, p. B 20).

De igual forma, a partir de la realidad innegable de los avances tecnológicos y científicos de la sociedad de hoy, la revista Investigación y Postgrado (1995), señala inquietantemente su impresión de que el sistema educativo en Venezuela parece “quedar en la retaguardia”, dejando ver que la causa de ello es el que enseña, pues se preguntan: “¿Tenemos los educadores que el país necesita? ¿Están las universidades formando los docentes del mañana o los siguen preparando para la educación de ayer?” (p. 10). Doce años después, las preguntas son las mismas.

Es así como, según los resultados aportados por las investigaciones de Bruni, Ramos y González (2000), del Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA), un elevado porcentaje de quienes escogen la carrera docente y logran graduarse, tienen debilidades en la vocación, en su desempeño pedagógico y muestran altos niveles de resistencia al cambio.

En este sentido la universidad, tal como lo expresa Albornoz (1996), debe asumir la responsabilidad que le corresponde tomando conciencia de que no está formando los recursos humanos que el país requiere, sólo, dicen Vicentelli y Álvarez (1998), "entrena individuos de escasa formación técnica, ideológica y ocupacional" (p. 170).

En esta consideración, obviamente no puede quedar de lado el docente universitario, por dos razones. Una, porque si al hablar de crisis educativa se apunta hacia el docente de aula, entonces al hacer referencia a la Educación Superior, el asunto, en retrospectiva, debe perfilarse hacia el docente universitario como una cuestión de lógica y equidad. La otra, la más importante quizás, porque es él el formador de formadores, es él quien modela la docencia, es el que enseña a enseñar, el que enseña a ser docente, a ser maestro.

En consecuencia, es durante el proceso de formación del maestro cuando se construye la plataforma más fuerte para apropiarse de un saber didáctico que le permitirá demostrar o poner de manifiesto sus competencias didácticas.

Uno de los problemas más inquietantes de la formación docente en el mundo contemporáneo es la formación de formadores. Ante estas consideraciones, el presente trabajo pretende referirse, fundamentalmente, a lo que tiene que ver con el sentido de la docencia, al cómo de la pedagogía y de la didáctica en una universidad formadora de docentes.

EN CUANTO A LOS OBJETIVOS

General

Derivar una aproximación teórica al modelo didáctico del profesor universitario de la UPEL en la especialidad de educación especial en dificultades de aprendizaje.

Específicos

1. Analizar el modelo didáctico implícito en la práctica cotidiana del profesor de la UPEL a la luz de las teorías que sustentan el proceso de aprendizaje.
2. Describir el modelo didáctico del profesor de la especialidad Educación Especial implícito en su práctica cotidiana.

3. Determinar el distanciamiento epistemológico que existe entre los modelos teóricos que sustentan el aprendizaje y el modelo didáctico implícito en la práctica del profesor.
4. Construir una aproximación teórica al modelo didáctico del profesor de la especialidad de Educación Especial en dificultades de aprendizaje en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

EN CUANTO AL MARCO TEÓRICO

1. Educación Permanente

La educación permanente del profesor universitario está considerada en estos momentos como uno de los focos de atención de mayor preferencia, dentro de un concierto de medidas que las universidades tratan de orquestar para ofrecer respuestas a múltiples imperativos que le son propuestos por la sociedad. En la Universidad, para obtener reconocimiento y legitimación social, es necesario atender esos requerimientos sociales. Esto, hoy en día, no es fácil, pero lo que si es probable es que lo que se haga para lograrlo y de las habilidades demostradas para acreditarse socialmente, dependerán, en su justa medida, sus recursos humanos, materiales y su propia supervivencia.

Dicha supervivencia está circunscrita al desarrollo de la institución universitaria, al de su misión y visión, al de sus recursos en el sentido amplio de la palabra, al de la pertinencia de sus cometidos sociales y formativos, los cuales constituyen el centro de muchas demandas y preocupaciones, que con mayor intensidad se tienen en los albores de este siglo.

Esto tiene que ver con los planteamientos de Escudero (1999), quien señala la necesidad de instalar una cultura, unos contenidos y un proceso de formación permanente para el profesor universitario, pues como él mismo indica, esta debería ser un espacio estratégicamente ineludible para afrontar un presente cada vez más inestable y un futuro embriagado de incertidumbres. Este autor confiesa que:

la formación que nos preocupa pretende extenderse hasta incluir otras facetas tradicionalmente más relegadas como fue la formación didáctica o pedagógica para el ejercicio de la docencia, estamos acogiéndonos a un valor altamente privilegiado en nuestra institución, pero al mismo tiempo cifrado en otros contenidos, referentes y estándares, a todas luces diferentes de los propiamente docentes, pedagógicos, o didácticos.

Desde esta perspectiva, es necesario promover en el seno de la institución de educación superior, propuestas para la formación del profesorado universitario, partiendo de lo que ya había escrito Claparède y que Tünnermann (1996) hace recordar: “La educación es vida y no preparación para la vida” (p. 129), y que esas necesidades educativas vividas por todos sólo podrán ser satisfechas a través

de ideas novedosas, con un innovador concepto de hombre y de progreso se encuentran, según este pensador, en los cimientos del desarrollo de la educación permanente.

2. Modelo Didáctico

La aplicación de reformas en el sistema educativo, incluida en éste la Educación Superior, implica la coordinación estrecha entre los procesos de investigación, experimentación curricular y desarrollo profesional de los profesores. De allí la importancia de un modelo didáctico que sirva de marco referencial para orientar, además del estudio de la realidad educativa, la intervención transformadora de dicha realidad. En consecuencia, cualquier intento por lograr cambios significativos en la pedagogía, debe partir de una reflexión profunda, con relación al tipo de educación que se quiere.

Así lo plantea García (2000) quien además considera que esta reflexión podría ser tratada desde la perspectiva de cuál es el modelo didáctico considerado como deseable y cuál es el del profesor en su quehacer diario, cuestión que apunta hacia la importancia de conocer la dinámica que acontece en las aulas de clase.

Ese acontecer en el salón de clases ha sido objeto de estudio desde hace unas cinco décadas. Flander (1969) y Aubrey (1995) han sido unos de los investigadores de esta dinámica. Ellos, a pesar de la distancia en tiempo de sus investigaciones, coinciden en la relevancia que tiene la identificación de lo que denominan estilos de enseñanza en los salones de clase.

Para los autores, la comprensión del proceso de enseñanza requiere de la toma de conciencia, por parte del profesor, de una teoría de enseñanza sustentada en los postulados de lo que es enseñar y aprender, lo que representaría el modelo didáctico del profesor.

Para Porlán (1993), la didáctica se entiende como “el conocimiento sobre cómo unas personas (los profesores) pueden ayudar institucionalmente a otras (estudiantes) a construir un conocimiento personal y colectivamente significativo (el conocimiento escolar)” (p. 102).

En consecuencia, un modelo didáctico se define como la dinámica que el profesor pone de manifiesto en el aula de clases con la intención de desarrollar un acto de enseñanza en interacción con sus alumnos y en función de su propio conocimiento. (Subrayado de la investigadora).

3. Competencia Didáctica

El término competencia implica capacidad, aptitud e incumbencia; es decir, que algo le corresponde en función de los atributos de los cuales dispone una persona, por eso se dice *es de su competencia*.

Con respecto a didáctica, término profundizado en el acápite anterior, sin embargo se puede resumir en el arte de enseñar; en la acción de quien enseña. Siendo así, la autora conceptualiza el término competencia didáctica como *el desarrollo de las funciones inherentes a la tarea docente, ejercidas de manera efectiva dentro o fuera del aula, con el fin de transferir a otros saberes útiles para su desenvolvimiento en la vida.*

A partir de esta definición, es preciso resaltar la amplitud, la diversidad y el compromiso que incluye la tarea docente. Quien la ejerce debe estar preparado para diseñar, ejecutar, analizar y evaluar racionalmente su propia práctica. Dentro del marco de su función educadora esencial, debe relacionarse en armonía con los alumnos, sus padres, con otros profesores y con el entorno social.

La polémica de lo que significa las competencias didácticas también constituye una temática del presente. Esta discusión, recorre espacios que comprenden desde la importancia de tomar en cuenta el aspecto vocacional antes del ingreso a la universidad, pasando por el proceso de formación, lugar y tiempo donde se centra el aprendizaje inicial del profesor, hasta llegar al campo laboral; es decir, contempla desde la necesidad de contar con destrezas y habilidades incipientes hasta el compromiso de adquirir y desarrollar competencias amplias, generales y flexibles que le posibiliten para adaptarse a la diversidad e impredecibilidad de las situaciones que se presentan en el aula.

Las tendencias contemporáneas al respecto, se inclinan hacia una formación docente más reflexiva, crítica y autónoma, dirigida más hacia las competencias básicas para la enseñanza que a la especialización; por supuesto, con una visión comprensiva y no reduccionista del asunto. Las concepciones acerca de la inteligencia y la naturaleza del desarrollo del alumno han cambiado.

Por esta razón, autores como Eggen y Kauchak (1999), refieren que el profesor debe poseer unas *habilidades esenciales para la enseñanza*, las cuales definen como “las actitudes, habilidades y estrategias decisivas del docente necesarias para fomentar el aprendizaje del alumno” (p. 37). Esta definición de los autores, se iguala a lo que significa el modelo didáctico, pues, en él se ponen en práctica los tres aspectos que, en esencia, expresan estos investigadores (actitudes, habilidades y estrategias).

Demostrar en el aula, y fuera de ella, el deseo y gusto por hacer las cosas es una condición que garantiza un ambiente apropiado para aprender; además de constituirse en una excelente oportunidad de aprender estas *formas de ser* que no aparecen explícitas en el currículo, sino que se aprenden *viéndolas*; es decir, a través del *modelaje*.

Este *modelaje*, para Bandura (1989), es la imitación de conductas que se observan en otros. Los profesores comunican un mensaje acerca de lo que intentan enseñar a través de sus formas de ser;

cuando esta es agradable despierta interés, participación y entusiasmo, lo cual tiene un impacto determinante en el aprendizaje del alumno.

4. Programa Didáctico

La programación didáctica, conocida también como programaciones pedagógicas (UPEL, 1999), son estrategias prescriptivas que se diseñan para lograr metas de enseñanza. Explican Eggen y Kauchak (1999), autores de esta definición, que son prescriptivas porque las responsabilidades del docente están claramente definidas durante las etapas de planificación, implementación y evaluación. Siendo así, la programación didáctica sirve de base para el trabajo en el aula, el cual es concebido para una enseñanza activa y como ayuda al docente, tanto para la consecución de sus objetivos como para la reprogramación didáctica.

Es importante señalar, que la programación didáctica no es un simple diseño de estrategias generales de enseñanza. Es, más bien, una especie de proyecto para enseñar. En consecuencia, cuando el docente va a diseñar su programación didáctica, debe primero identificar lo que va enseñar y, segundo, elegir la o las estrategias que le permitan alcanzar lo que se ha propuesto. La programación didáctica, entonces, proporciona estructura e indicaciones para el docente, se diseña específicamente para lograr un propósito y determina, en gran medida, la tarea docente del profesor.

Vista así, la programación didáctica es una herramienta de ayuda al profesor para enseñar con mayor eficacia y efectividad, permitiéndole sistematizar su particular forma de abordar la enseñanza, en la cual subyace a una epistemología propia. En su diseño, se vierten todos los conocimientos y competencias que dispone el profesor, a quien le compete, tomando en cuenta lo aportado por Orlich, Harder, Callahan, Kauchak, Pendergrass, Keogh y Gibson (1999), tomar las decisiones con relación las expectativas de los alumnos, las estrategias de enseñanza, los contenidos, el material didáctico, etc.

La tesis fundamental de estos autores es que la enseñanza eficaz es deliberada; por lo tanto, el educador eficaz usa la tecnología que le permita tomar estas decisiones acertadamente, porque es él quien tiene el manejo sobre ellas y sobre cientos más que ha de planear. Asimismo, consideran que “la manera en la cual *usted* atrae el éxito escolar es una decisión enteramente suya” (p. 34).

5. Teorías del Aprendizaje

5.1. Modelo Conductista

A juicio de Beltrán (1998), la concepción de educación para esta teoría, consiste en aprender principios específicos y permanentes, para lo cual se prescriben estrategias que sean útiles en el reforzamiento de las asociaciones estímulos-respuestas; es decir, lo significativo para los conductistas, son las relaciones entre los eventos del medio ambiente, las respuestas que inducen a las personas y el impacto de dichas respuestas sobre la conducta del propio individuo y sobre el comportamiento de las demás personas.

5.2. Modelos Cognoscitivos

En este modelo, se pone el énfasis en los procesos intelectuales como la base para que los comportamientos se produzcan, y se concibe a la mente humana como un sistema complejo, que según López y Castañeda (1995), recibe, almacena, recupera, transforma y transmite información para lograr un aprendizaje y solucionar dificultades.

Estos autores hacen referencia a unos procesos, los cuales indican como una circunstancia o estado interno en el individuo, porque ellos no pueden ser observables, como los recuerdos, las imágenes mentales y los pensamientos. Sin embargo, tales procesos son los responsables del comportamiento en particular de una persona, en respuesta a situaciones que estimulan su conducta.

5.3. Modelos Psicosociales

Los modelos psicosociales se basan en que al estudiar el comportamiento humano se presta atención solamente a la conducta, es decir, a lo que a simple vista es observable, así como también, a los procesos que lo regulan, lo que se conoce como cognición. Esta posición epistemológica deja de considerar, un aspecto importante que también distingue al hombre como es su vida social, la cual está inmersa en diversidad de situaciones propias del mundo en que se vive. El lenguaje, los valores, las creencias, las conductas y actitudes son aspectos que pertenecen a la existencia misma y que son transmitidas, en gran medida, por la educación.

Bandura (1989), hace mención a un modelo sociocognoscitivo, en el cual se reconoce al aprendizaje que se obtiene al imitar y observar a otros, como fuente importante de la socialización, lo cual tiene consecuencias tanto en la conducta como en la cognición de las personas.

5.4. Modelos Constructivistas

Estos modelos, se centran en explicar cómo se produce el cambio cognitivo y la adquisición de nuevos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Entre los más destacados

teóricos defensores del constructivismo se señalan a Piaget, Ausbel, Vigostsky y Pozo. Para Pozo y Monereo (1999), en los modelos constructivistas, el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Ellos, apuntan que Vigostsky plantea que el aprendizaje no debe ser considerado como una actividad individual sino social; por lo tanto un alumno que tenga más oportunidad que otro para aprender adquirirá más información y logrará un mejor desarrollo cognitivo.

EN CUANTO AL MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo se enmarcó dentro de las ciencias sociales, por cuanto las mismas estudian el comportamiento de los seres humanos en grupos y en sociedad. Se sustentó en el paradigma cualitativo, el cual, según Ruiz e Izpizua (1989), “cubre una serie de técnicas interpretativas que pretende describir, descodificar, traducir y sintetizar lo significativo, no la frecuencia de hechos que acaecen más o menos naturalmente en el mundo social” (p. 21). Estos autores señalan que no se apoya en procedimientos estadísticos con carácter muestral, si no que le otorgan especial importancia al conocimiento de la propia experiencia humana y a los elementos reales revelados por la misma gente.

Por otra parte, esta investigación se ubicó desde el punto de vista filosófico en el humanismo y la holística. Según Barrera (1999) el humanismo es la actitud científica y del conocimiento cuya esencia es el hombre. Y, en la comprensión holística, el evento es visto desde diversas ópticas hasta lograr una manera de apreciarlo o estimarlo, en donde debe existir la posibilidad de reinterpretar y reconocer el conocimiento conocido y por conocer, lo cual tuvo una importante utilidad para el trabajo investigativo.

Se utilizó como método de investigación la etnografía, método éste mediante el cual se aprende el modo de vida de una unidad social en particular, y que, según Martínez (1991), tiene como objetivo “crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de grupos más amplios que tienen características similares” (p. 28). Es decir, comprender el conocimiento de los informantes describiendo sus posturas epistemológicas, motivaciones, perspectivas y concepciones entre otras.

Con respecto a los informantes, fueron identificados por la investigadora a través de un seudónimo para resguardar su identidad personal. Este acuerdo fue establecido previamente con ellos a discreción. Cuatro son de sexo femenino y uno masculino: Violeta, Rosa, Betsi, Evelyn y Luis.

Como técnicas de recolección de datos se utilizaron: (a) la observación no participante y (b) la entrevista, y las notas de campo fueron el medio utilizado para llevar el registro de toda la información recabada

EN CUANTO A LA PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Estos hallazgos fueron presentados de manera descriptiva, para lo cual fue preciso recrear el trabajo interpretativo de la investigadora a la luz de todas las experiencias que proporcionó la investigación per se.

En este sentido, se hizo necesario retomar que el pensamiento del ser humano es determinante para el estilo de gestión personal, ya que al trasladar esta importante premisa al estudio realizado, se estaría haciendo referencia al impacto del pensamiento de los profesores informantes sobre el estilo de gestión o de su proceder didáctico en las aulas universitarias.

De allí la importancia de presentar estos hallazgos a partir de las propias concepciones que tienen dichos profesores informantes, hallazgos que, dicho de otra manera, constituyeron en esencia el objeto de estudio, y aún cuando pudieran interrelacionarse por su cercanía, se han separado sólo con fines didácticos propios de la actividad investigativa.

Estas concepciones sirvieron de plataforma para organizar y delimitar, primeramente, los cuatro estadios de análisis denominados así por la autora, los cuales se identificaron, para efectos de esta investigación, con un indicador de descripción para cada uno de ellos y estos, a su vez, con unas categorías de carácter más específico las cuales emergieron durante en el transcurso de la investigación.

De seguidas se muestra en el gráfico 1, la estructura organizativa interpretativa creada por la investigadora para ilustrar el sistema descrito:

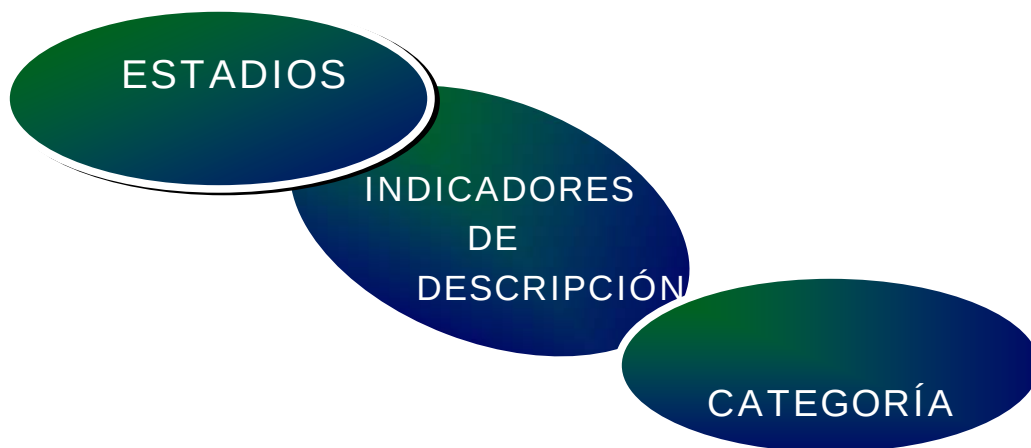


Gráfico 1. Estructura organizativa interpretativa: Estadios, Indicadores de Descripción y Categorías

EN CUANTO A LOS HALLAZGOS

El ser humano, desde una perspectiva humanista, es integral, es holístico. En el marco de esa integralidad, tiene sentimientos, emociones, recuerdos, vivencias, en fin, toda una serie de experiencias que marcan una pauta significativa en su historia de vida, las cuales repercuten, definitivamente, en la acción humana de su día a día.

De allí la importancia de consustanciarse con un proceso de apertura hacia el desarrollo personal, como estrategia de vida, para lograr los cambios, necesarios y deseados, en la estructura interna de la persona, que le permita una vida saludable, exitosa, con bienestar y armonía, mediante la toma de decisiones propia.

En este sentido, en la vida personal de los informantes se hicieron presentes una serie de acontecimientos vividos, durante las etapas de la niñez y la juventud, que se ponen de manifiesto inconcientemente, en la mayoría de los casos, durante el momento de interactuar con otros. Estos acontecimientos, tenían su expresión en un conjunto de condiciones, tales como:

- Padres poco comunicativos
- Recibían órdenes sin derecho a expresar sus desacuerdos o solicitar explicaciones
- Emociones reprimidas
- Ambiente familiar autoritario y de descalificación
- Escasas demostraciones de afecto
- Incongruencias en la implementación de normas familiares y sociales
- Pocas oportunidades de establecer contacto con familiares y amigos
- Establecimiento de distancia entre adultos y niños o adulto y jóvenes
- Tono de voz autoritario o imperativo
- Mayor comunicación no verbal que verbal

Esas experiencias de vida se manifestaban en el salón de clases. No era casual encontrar, por ejemplo, formas de comunicación entre el profesor/a y el alumno/a, coincidentes con lo reportado por los profesores. De allí que, los factores profesionales de los informantes se caracterizaron por lo siguiente:

- Las incongruencias entre el pensar, sentir y hacer forman parte de la estructura personal de la mayoría de los informantes
- La repetición de modelos rechazados por ellos
- La toma de decisiones aisladas o verticales

- La observación de debilidades en otros y no en sí mismos
- La resistencia al cambio
- La poca aceptación y valoración de sí mismos
- La poca conciencia del impacto de su modelaje como docente
- El impacto de los mensajes parentales recibidos de la infancia en el sistema relacional
- Un débil sentido de pertenencia a la carrera docente
- Las debilidades en el proceso de autoformación

En cuanto a los factores profesionales que subyacen el modelo didáctico del profesor se encontró que la actitud de ellos frente a los retos educativos de este siglo es anquilosado. Que la respuesta pedagógica de los estudiantes tiene una carga importante de la posición epistemológica del profesor, sin que éste tenga conciencia de su impacto en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, lo que se afianza más aún por la poca concientización de sí mismos como personas, para propiciar cambios en su desempeño y bienestar personal y profesional.

La opinión que tienen los informantes de sus alumnos es más de carácter subjetivo. La concepción sobre ellos la hacían en función de su referente personal. Hubo quienes definieron a sus estudiantes como flojos, irresponsables, groseros, brillantes, bajo rendimiento, de clases más desfavorecidas, tienen experiencia como suplentes, buscan un título, no le dedican tiempo al estudio, creen que es lo más fácil, lográndose en el aula un efecto pigmaleón, el cual es difícil derribar si no existe una abierta disposición al cambio, dentro de un proceso de desarrollo permanente.

El modelo didáctico de los informantes se baypasea entre el conductismo y las teoría constructivista, sin que los profesores tengan conciencia de su propia concepción teórica. Existe un desconocimiento sobre teorías y modelos de aprendizaje en los informantes. Sin embargo, las que sustentan su práctica docente se aproximan más hacia el conductismo y el constructivismo, siendo su práctica pedagógica inconsistente con la concepción teórica que, según ellos, asumen.

En el proceso de formación de los profesores universitarios influyeron algunos aspectos importantes de considerar. Primero, el aspecto vocacional, en la mayoría de ellos, no fue la razón que privó en la escogencia de la carrera, lo que tiene un significado importante para la identificación como estudiantes de formación docente y también como profesionales de la docencia. Segundo, están más vinculados con el área disciplinar que administran y menos con la especialidad para la cual se están formando los estudiantes, debido a que la selección de la especialidad en la cual obtuvieron su título, la hicieron en función de lo que les parecía mejor, en lugar de querer enseñar. Tercero, el no haber sido formados

andragógicamente para ejercer la función docente universitaria, comportándose de una forma aproximada a la de sus profesores, en una réplica de modelos didácticos tradicionales.

EN CUANTO A LA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL MODELO DIDÁCTICO DEL PROFESOR DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR.

Para efectos de este Congreso se presentan, de manera sucinta, los aspectos que conforman la aproximación teórica al modelo, los cuales son la resultante del proceso de integración y síntesis de los factores planteados por la autora en la investigación, así como también de los hallazgos de la misma.

Un modelo, según Martínez (2002), es una construcción mental simbólica, verbal, gráfica o icónica, de naturaleza hipotética, que invita a pensar de una forma diferente, permitiendo la posibilidad de interpretar, unificar, integrar o sistematizar un cuerpo de saberes que habían sido considerados imprecisos o incompletos.

A partir de lo expresado por Martínez, la investigadora resume la estructura organizativa del modelo teórico desde dos perspectivas. La primera, a través de un gráfico que permite visualmente obtener un panorama general y holístico del modelo en cuestión, y la segunda, en un cuadro. solución a los problemas de orden académico, con todo lo que ello acarrea, con fines de lograr el desarrollo endógeno institucional.

Esta aproximación teórica, pretende aportar ciertos elementos que contribuyan con la reflexión - acción colectiva y participativa de los profesores de la especialidad de Educación Especial en dificultades de aprendizaje de la UPEL, en función de la situación didáctica que se da, de manera dinámica, en las aulas universitarias a través de la interacción profesor alumno y mediante la Educación Permanente, tal como se indica en el siguiente gráfico:



Gráfico 1: Elementos Sustantivos del Modelo

Este gráfico representa el fundamento del modelo que plantea la autora. En él se vislumbra a los actores en el centro de la figura, quienes protagonizan la situación didáctica dinámica, cuya práctica pedagógica se transforma a través de la aplicación del modelo sugerido, mediante un proceso de formación permanente, convirtiendo a la Institución en una Universidad proactiva.

En función de esa transformación, dice Hernández (2000), así como también de los cambios tan apresurados que se confrontan constantemente en el contexto educativo, se hace necesario orientar o dirigir la preparación de los docentes desde la formación permanente, integrando formación inicial, formación en servicio, capacitación y actualización, de tal manera que se favorezca la formación académica de los profesores universitarios, siempre actualizados, críticos, inquietos, innovadores y emprendedores.

No obstante, las necesidades de formación del personal académico varían según el contexto, las etapas de la carrera profesional, entre otros. Es por ello que, para diseñar un proyecto de formación o un modelo, como en el caso que nos ocupa, es indispensable tener una evaluación precisa, clara y

especialmente realista de las necesidades formativas de los profesores, lo que quiere decir, en palabras de Leithwood (1992), que esta formación ha de integrar los aspectos de la personalidad y de la profesión, en conjunto con la didáctica o la pedagogía que son, a la hora de la verdad, las que le brindarán las competencias al docente para desarrollar con éxito su función.

De esta manera, una primera contribución sustantiva del modelo radica en la transformación del profesor universitario en el campo de su interacción didáctica, cuyos frutos se podrán evidenciar por un lado, en el propio formador de formadores y, por el otro, en los egresados de la Especialidad de Educación Especial en dificultades de aprendizaje, que se desempeñarán como docentes especialistas de Aulas Integradas o Unidades Psicoeducativas que funcionan en las Escuelas Bolivarianas del país, haciendo eco de los postulados de la UNESCO (1995), cuando afirma: “La educación superior tiene que asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo” (p. 81).

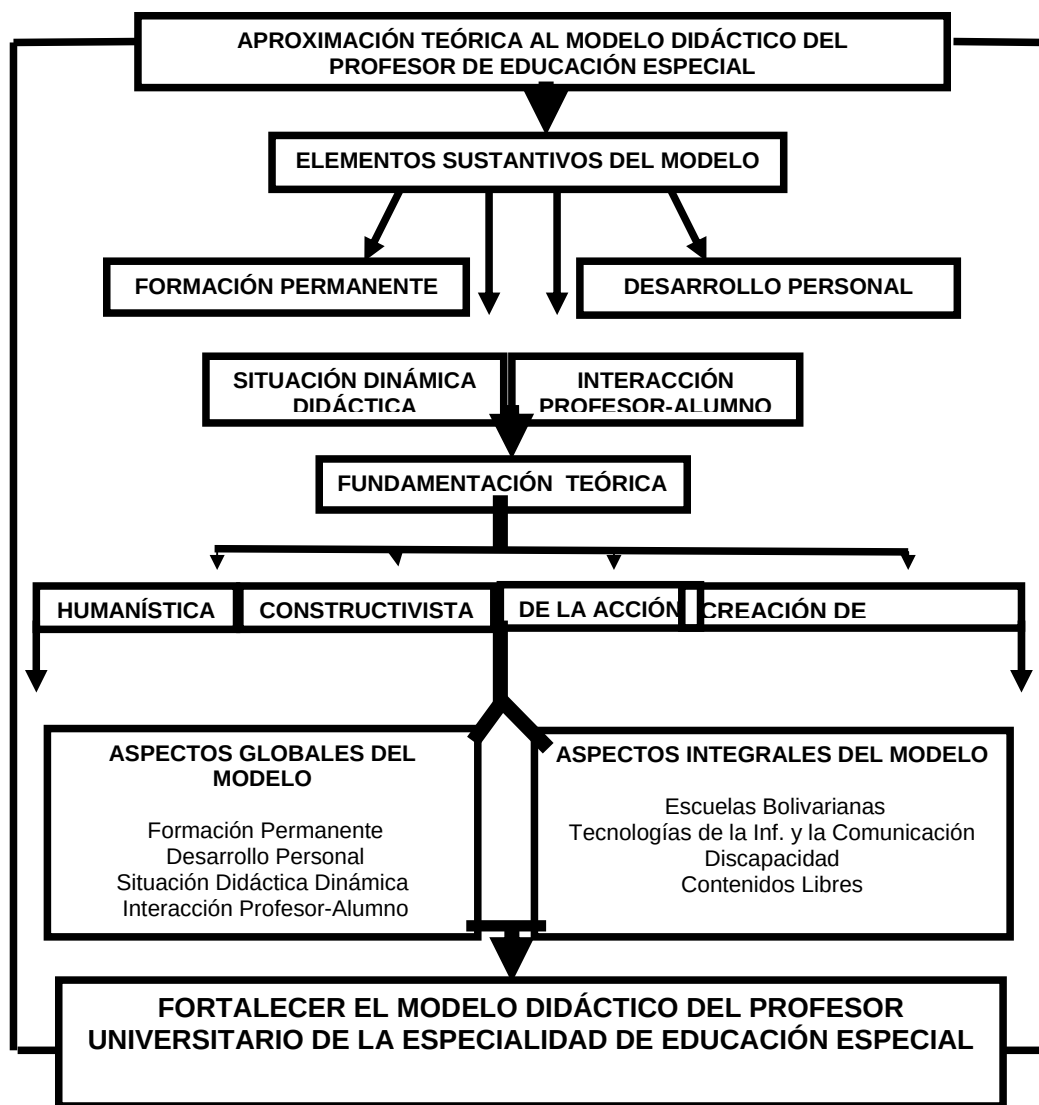
A este respecto y como segunda condición de relevancia de este trabajo, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Vicerrectorado de Docencia (2005), realizó el I Encuentro Nacional UPEL – MED: Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente en Pregrado, en donde se destacaron, entre otros aspectos: (a) el rescate de la discusión teórica en torno a la pedagogía y a la didáctica, como centro de la producción intelectual y del currículo de la Universidad y (b) la urgente necesidad de implementar estrategias para la formación permanente del profesor universitario.

Estos proyectos, deben direccionarse hacia las políticas educativas del estado venezolano, en las cuales está incluida la Educación Básica Primaria, que abarca la atención de los niños y las niñas, entre 6 y 12 años de edad, constituye el segundo nivel del Sistema educativo Bolivariano y atendido por la modalidad de Educación Especial.

En la UPEL, el docente que se desempeñará en este nivel, es egresado de la especialidad de Educación Especial en dificultades de aprendizaje. De allí la notable importancia del Modelo que se presenta, en virtud del significativo impulso que requiere, tanto la Universidad como la sociedad en materia de transformación y modernización de la formación de docentes requeridos en el país.

Finalmente, se presenta en cuadro contentivo del modelo tal como se ha indicado al principio de esta sección:

Cuadro 1: Aproximación al modelo teórico del profesor en Educación Especial en dificultades de aprendizaje



Referencias

- Tedesco, J. C. (1998). El Rol de los Docentes en un Mundo en Procesos de Cambios. **Educación**, (54), 63-69.
- Nube, S. (Enero, 2000). Fortalecer la Preparación del Maestro. [Entrevista a Omar Hurtado Vicerrector de Docencia Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL]. **Candidus**, 1(7), 20-22.
- Tovar, V. (2000). **El Proceso de Aprendizaje en la Escuela de Hoy**. Madrid: Santillana.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2002). **Memoria y Cuenta**. Caracas: Autor.
- Lanz, C. y Hanson, M. (2001, enero 17). El Decreto 1011 y la Supervisión Itinerante. **El Siglo**, p. A 2.
- González, F. (2000, Diciembre 10). Los Programas de Formación de Docentes de Matemáticas son Inadecuados. **El Siglo**, p. B 20.
- Bruni, Ramos y González (2000). **Los Maestros en Latinoamérica: Carreras e Incentivos. El Caso de Aragua**. Instituto de Estudios Superiores, Caracas: Fundacite Aragua.

- Albornoz, O. (1996). **La Familia y la Educación del Venezolano**. Caracas: Ediciones de la biblioteca.
- Vicentelli, y Alvarez (1998). Condiciones Socioeconómicas y Académicas del Aspirante a Cursar Estudios en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay) Año 96 – 97. **Paradigma**, XIX(2), 167-182.
- Escudero, J. (1999, Julio). **La Formación Docente del Profesorado Universitario: Cultura, Contenidos y Procesos**. [Grabación en Casete de la Ponencia presentada en el Primer Encuentro Iberoamericano: Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario, Caracas]
- Tünnerman, C. (1996). **La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI**. Caracas: Cresalc/UNESCO.
- García Pérez, F. (2000). Los Modelos Didácticos como Instrumento de Análisis y de Intervención en la Realidad Educativa. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales** [Revista en línea], Disponible: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm> [Consulta: 2002, agosto 6]
- Flanders, N. (1969). **Classroom Interaction Patterns, Pupil Attitudes and Achievement in the Second, Fourth, and Sixth Grades**. Cooperative Research project N° 5-1055. US Office of the Education. University of Michigan, School of Education.
- Aubrey, C. (1995). Teachers and Pupil Interactions and the Process of Mathematical Instruction in Four Reception Classrooms over Children's First Year School. **British Educational Research Journal**, 21(1), 7-23.
- Porlán, R. (1993). **Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de Enseñanza-aprendizaje basado en la Investigación**. Sevilla: Díada.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). **Estrategias Docentes. Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Habilidades de Pensamiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bandura, A. (1989). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Comisión Nacional de Currículo. (1999). **Programaciones Pedagógicas. Escenarios Emergentes para la Participación**. Caracas: Autor.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Kauchak, D., Pendergrass, R., Keogh, A. y Gibson, H. (1999). **Técnicas de Enseñanza. Modernización en el Aprendizaje**. México: Limusa.
- Beltrán, J. (1998). **Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje**. México: Trillas.
- López, A. (2001). **Modelo de Gestión Pedagógica para el Fortalecimiento de la Formación de Recursos Humanos en el Área de la Enfermería a Nivel Superior**. Tesis doctoral no publicada, Universidad Santa María, Caracas.
- Pozo, I. y Monereo, C. (1999). **El Aprendizaje Estratégico**. Madrid: Santillana.
- Ruiz, J. e Ispizua, J. (1989). **La Decodificación de la Vida Cotidiana**. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Barrera, M. F. (1999). **El Intelectual y los Modelos Epistémicos**. Caracas: Fundación Sygal.
- Martínez, M. (1991). **Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación**. México: Trillas.
- _____. (2002). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**. México: Trillas.
- Hernández, A. C. (2000, Febrero). **Estrategias Innovadoras para la Formación Docente**. Conferencia presentada en el Taller Regional para la Definición del Perfil Marco del Docente de la Educación Primaria o Básica, San José de Costa Rica.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development, en Fullan, M. and Hargreaves, A. (Eds.) **Teacher development and educational change**, The Falmer Press, Londres
- UNESCO (1995). **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior**. París: Autor.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2005). **Informe de Avance del I Encuentro Nacional UPEL – MED: Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente en Pregrado.** Caracas: Autor

CURRICULUM VITAE

Silvia Ribot de Flores

sribot@intercable.net.ve

silviaribo@gmail.com

Maestra normalista. Maestra especialista en niños con retardo mental. Licenciada en educación mención dificultades de aprendizaje. Magíster en educación, mención orientación. Doctorando en ciencias de la educación. Profesora de la UPEL, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” de Maracay. Coordinadora Nacional del Programa de Educación Integral del Vicerrectorado de Docencia de la UPEL. Miembro principal de la Comisión Nacional de Currículo de las Universidades Venezolanas. Miembro del Programa de Promoción al Investigador, del FONACIT, Candidato. Ha participado como conferencista, forista y ponente en diversos eventos internacionales, nacionales y regionales.